

## **ХАСАН БОРИС ИОСИФОВИЧ**



Директор Института психологии практик развития, профессор кафедры управления человеческими ресурсами Института экономики, управления и природопользования Сибирского федерального университета (Красноярск), доктор психологических наук, профессор.

E-mail: khbi@ippd.ru

## **НОВОПАШИНА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА**



Заместитель директора Института психологии практик развития, доцент кафедры управления человеческими ресурсами Института экономики, управления и природопользования Сибирского федерального университета (Красноярск), кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: nla@ippd.ru

УДК 159.9

## **ПРАКТИКА ПРОДУКТИВНОГО КОНФЛИКТА (ПЕРЕГОВОРЫ В РЕПЕРТУАРЕ ОБРАЗОВАНИЯ)<sup>1</sup>**

**Аннотация.** В работе представлена проба кейса, сценарий которого авторы практикуют в рамках магистерской программы по конфликт-менеджменту. В статье ав-

---

<sup>1</sup> Разработка и исследование выполнены при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда проекта проведения научных исследований «Методические подходы к мониторингу миграционных потоков для формирования системы управления качеством жизни населения регионов Сибири и развития дифференцированной территориальной политики страны». Проект № 15-12-24008

торы пытаются отвечать на вопросы о подлинности образовательных интересов и возможности построения образовательного взаимодействия как конфликта, организованного для его продуктивного разрешения. Обсуждается трехсторонний образовательный договор как условие подлинной образовательной практики.

**Ключевые слова:** переговоры, интересы, стороны, образовательный договор.

© Хасан Б. И., Новопашина Л. А. 2017

**Boris I. Khasan,  
Larisa A. Novopashina**

## **PRACTICE OF PRODUCTIVE CONFLICT (NEGOTIATIONS IN REPERTOIRE OF EDUCATION)**

**Abstract.** The paper presents a case study sample, the script of which the authors are practicing within the master's program «Conflict-management». The authors are trying to answer questions about the authenticity of the educational interests and the possibility of building an educational interaction as a conflict, organized for its productive resolution. We discuss a tripartite educational contract as a condition of genuine educational practice.

**Keywords:** negotiation, interests, litigant, educational contract.

*«Человек вышел из себя – ждем, когда вернется»*

Станислав Ежи Лец

Когда Сергей Смирнов обсуждал с нами тему предстоящего семинара, и уже было ясно, что продолжение темы истоков энергичности человека будет связано с «Человеческим репертуаром», он попросил нас подумать о том, чтобы представить коллегам не столько рассуждения на тему, сколько примеры из репертуара наших практик. Идея показалась крайне заманчивой, тем более, что вот уже несколько последних лет в рамках магистерской программы по конфликт-менеджменту мы совершаем упрямые попытки «втянуть» наших магистрантов в подлинную образовательную практику.

Мы решили воспользоваться предложением С. А. Смирнова и предложить нашим коллегам на семинаре сыграть в сюжете переговоров в роли нас и наших партнеров-магистрантов, как если бы этим сторонам представилась возможность в совместном действии реализовать собственные интересы.

То есть, мы, учитывая первую часть замечания С. Ежи Леча, пробуем способствовать возвращению...

Как это получилось и что удалось понять, мы попробуем описать, а перед этим всё-таки придется поговорить про некоторые основания.

### *1. Практика*

Практика человеческого, на наш взгляд, возможна именно в переговорных форматах<sup>2</sup>. При этом переговоры мы рассматриваем и как желательную способность, имеющую свою генетическую картину, и как известный культурный институт, в силу чего важными «точками» в процессе оформления конфликта являются подлинный интерес и договор.

<sup>2</sup> Этот тезис для такого сценария обсуждался нами на прошлом семинаре [Хасан 2016: 51]

## *2. Интересы*

Тему образовательных интересов мы обсуждали в 2004 году на XI конференции «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты». Тем не менее, уделим некоторое внимание категории «интерес». Слово «интерес», произошедшее от латинского *inter esse* — «быть внутри», между тем, не принадлежит к классическому латинскому языку. Оно появилось в буржуазную эпоху как технический, специальный (а именно бухгалтерский) термин, означавший ожидаемый доход (выгоду) от каких-то затрат. Другими словами, этим термином удерживается соотношение, переходя на язык «человеческого», можно сказать, «ожидание от другой стороны».

Л. С. Выготский трактовал интерес как специфически человеческий уровень в развитии потребностей, для которого характерна сознательность и свобода: «Интерес предстаёт перед нами как осознанное стремление, как увлечение для себя, в отличие от инстинктивного импульса, являющегося влечением в себе». Интерес – это «высшие культурные потребности», являющиеся движущими силами поведения. В «Психологическом словаре» Б. Е. Варшавы и Л. С. Выготского интерес определяется как «эмоционально окрашенная установка, направленность на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету» [Варшава, Выготский 2008].

В рамках возрастной и педагогической психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский) при анализе проблемы интересов были выявлены основные закономерности и этапы формирования интересов при освоении культуры, их роль в продуктивной деятельности и стимулирующее влияние на внимание, память, мыслительные процессы, самореализацию личности. Однако, практика переговоров показывает, что и для взрослых людей оформление и предъявление своих интересов весьма затруднительно.

Возвращаясь к обсуждению кейса «Переговоры в образовании», заметим, что интересы студентов как будто неплохо исследованы (В. Н. Шубкин, Я. У. Астафьев, Г. А. Чередниченко, Д. Л. Константиновский, В. С. Собкин, А. Б. Юшкова и др.) и представлены довольно структурированной линейкой от формального статуса до содержательного превосходства над преподавателем в изучаемой области. Понятно, что в конкретных случаях индивидуальные интересы выходят за границы институциональных форм и, таким образом, носят частный, не регулируемый общим «договором» характер.

При этом отметим ещё один любопытный факт: интересы тех, кто учит (профессорско-преподавательский состав), интересы в собственно образовательных взаимодействиях (отношениях) изучены и обсуждаются существенно меньше, чем студенческие.

## *3. Договор*

Договорные отношения в образовании можно обнаружить в практиках юридического образования с XI века, когда в Болонье формировалась удивительная традиция изучения Римского права, в которой ученики ДОГОВОРИЛИСЬ с первыми профессорами (знатоками свода Юстиниана) о том, что они будут комментировать тексты и вместе излагать краткие выводы и замечания на полях рукописей (глоссаторы) [Берман 1998]. Любопытно, что в этой истории (может быть, легенде) об одном из первых университетов Европы, инициатива принадлежала именно тем, кто был заинтересован в изучении права,

т. е. студентам. Это они нашли соответствующих знатоков и «скинулись», чтобы их пригласить для преподавания.

Для чего студентам нужен был кодекс Юстиниана? Здесь есть варианты ответов. Согласно одному из них – систематические знания в области гражданского права обеспечивали им очевидный статус в решении сложных запутанных отношений в спорах по поводу собственности. Согласно другому варианту, – это был ясный метод для занятий тем, что затем получило статус гуманитарной науки.

Сам по себе феномен этого соглашения можно понимать как реализацию свободной воли достаточно свободных людей. Достаточно свободных для того, чтобы «выдумать» и осуществить себе занятие для устройства будущего.

Как и соответствующий договор, так и сформировавший его переговорный процесс, да и сам феномен университетской формы того времени – всё это более или менее достоверная реконструкция ситуации, которую можно рассматривать как порождающую определенный Институт. Теперь он есть. Таким образом, переговоры об образовании и людей, и самого института в его организационно-правовой и экономической форме уже состоялись, и не только переговоры, но и реализовывалась воля власть предержащих уже не только, и не столько для пользы каких-то групп людей, сколько для пользы государственной, т. е. для обеспечения служения.

За много лет существования университетского образования история глоссаторов остаётся в различных ипостасях университетской доксы [Бурдые 1996]. Они представлены в форме декларированных академических свобод, возможностей индивидуального учебного плана, некоторых демократических институтах, касающихся в основном профессорско-преподавательского состава. Но ни о каких подлинных образовательных договорах речь с тех пор даже не заходила.

Сегодня мы имеем в образовании классический договор присоединения: «Договором присоединения признаётся договор, условия которого определены одной из сторон в формулярах или иных стандартных формах и могли быть приняты другой стороной не иначе как путем присоединения к предложенному договору в целом» [ГК РФ Ст. 428].

В этом, так называемом, договоре уже в отчужденном и достаточно формализованном виде содержатся возможности обеспечения интересов сторон, реализующих образовательные отношения.

Если следовать не столько правовой рамке обсуждения, сколько психолого-педагогической, то важно отметить, что субъект договора становится оформляется как раз в переговорном процессе, поскольку именно в таком процессе интересы участников (сторон) требуют достаточно ясного предъявления для подлинного, а не демонстративного обеспечения. В «образовательном договоре присоединения» обеспечение этих интересов как бы презумируется при условии соблюдения установленных стандартов.

Договор присоединения в образовании говорит, что в отношениях состоят как бы три (или две?) стороны.

Это те, кто учится – студенты.

Это те, кто учит – профессора.

Это те, кто назначает, чему и кого учить – учредитель (здесь нам кажется, что всё не так просто, но об этом несколько позже).

Можно ли считать эти позиции субъектами договорных отношений? Или мы имеем дело со своеобразной машиной по изготовлению некоторой социальной продукции, определенная часть которой удовлетворяет те или иные потребности государства?

При этом чрезвычайно важно не попасть в ловушку принципа «не умножай сущности» – принять за интерес максимально точное соответствие назначению. Иными словами, нам даны достаточно четкие предписания, перед нами поставлены ясные, допустим, цели в виде образовательных стандартов, с одной стороны, и профессиональных, с другой. Но такое позиционирование, на наш взгляд, достаточно очевидно не имеет отношения к образованию. Это такой своеобразный вариант частичного рабочего с его отчужденностью от продуктов собственного труда. При этом, разумеется, понятно, что интересы могут быть и не обязательно образовательными, а экономическими, политическими и пр.

Что касается интересов ещё одной стороны, то здесь хорошо бы прояснить, кого мы имеем в виду. В этой «фигуре» как бы собраны интересы государства (регулятора), рынка (потребителя), общества. В действительности учредитель, как нам представляется, как это ни парадоксально, довольно слабо представляет интересы и государства, и рынка, т. к. по-прежнему ориентирован на очень жесткие технологические схемы и воспроизводит (несмотря на декларации) стандарты прошлого уклада, не отвечая, таким образом, ни на актуальный запрос, ни, тем более, на перспективу. Это тема отдельного обсуждения, здесь мы её просто помечаем, как одно из оснований для инициативного действия.

Таким образом, мы склонны рассматривать в качестве ещё одной стороны переговорного процесса и соответственно договорных отношений в образовании не учредителя, которого в достаточной степени может представлять его «агент» – образовательное учреждение, а собственно работодатель, причём непременно ориентированный на развитие. И в этом смысле, переговоры должны быть 3-х сторонними, где третьей стороной является работодатель.

Разворачивая на семинаре кейс «Переговоры», наш интерес был, прежде всего, исследовательским. Какие моменты оказываются в зоне внимания сторон? На чём делают акцент обе стороны? – эти вопросы вели наш исследовательский интерес.

#### *О процедуре работы с кейсом.*

По желанию участников были сформированы две стороны переговорного процесса: магистранты и профессорско-преподавательский состав. Для обеих сторон была поставлена задача: «Подготовиться к переговорам с установкой на соглашение, регулирующее взаимодействие».

Учитывая, что процесс переговоров длительный и требует специальной подготовки, то участникам была представлена схема ускоренной подготовки к переговорам и обозначены шаги подготовки: «Ваша задача за счёт обсуждения в группе: обсудить возможности реализации достигнутых договоренностей, в результате чего будут обеспечены заявленные интересы сторон; договориться о сочетании условий; определиться с темой переговоров; определиться с последовательностью обсуждаемых вопросов и их приоритетов.

Также были предъявлены фабулы для каждой стороны.

*Обсуждение или что получилось и что нам удалось обнаружить и понять?*

В процессе переговоров выявились, фактически, две позиции профессорско-преподавательского состава и одна студенческая. Первая позиция преподавателей сформулировала интерес и соответствующие ожидания от другой стороны как исполнительско-учебный, т. е. как раз проявилось максимальное стремление к соответствию стандарту. Вторая позиция у преподавателей определилась как научная Школа и сосредоточилась на обеспечении совместной исследовательской деятельности. Обе эти группы стремились в соответствии с фокусами собственных позиций ДОГОВОРИТЬСЯ с другой стороной об исполнении соответствующих требований, а вовсе не о состыковке интересов. В свою очередь, участники, занявшие позицию магистрантов, основной фокус позиции фиксировали совсем не на совместной деятельности, а на гарантиях после программных статусов. При этом важным дефицитом переговорной ситуации было обозначено отсутствие стороны работодателя.

Можно сказать, что тот фрагмент переговорного процесса, который мы пытались инициировать и который частично случился, мы интерпретируем как материал для обозначения образовательных практик именно как потенциально переговорных, но абсолютно не оформленных таким образом. Однако, даже такая инициация обнаруживает, что «естественные» (т. е. традиционно сложившиеся отношения) могут быть проблематизированы и, следовательно, пере-проектированы в репертуаре образовательных практик как продуктивно конфликтные при условии их специальной ПЕРЕГОВОРНОЙ организации. В этом случае у нас есть шанс получить подлинных субъектов образования.

Возможно, что в силу традиционной патерналистской позиции нам (профессорско-преподавательскому составу) представляется, что наши интересы достаточно ясны. Если при этом имеется в виду научная деятельность, то вовлеченных и собственно сотрудничающих студентов в этой области сравнительно немного и по-настоящему только там, где есть подлинные научные школы. Свои профессорско-преподавательские интересы мы не описываем и не предъявляем, тем самым и не втягиваем их для оформления образовательной программы.

Кроме важнейшего и весьма проблематичного сюжета с третьим участником переговоров о реализации образовательной программы, в ходе решения кейса выяснились достаточно отчетливые установки на избегание конфликтов в любом виде, что с неизбежностью гарантировало, а в свою очередь, избегание и оформление противоречий в позициях участников и в их интересах. Иными словами, для участников взаимодействия сама возможность рассогласования интересов не допускается и/или воспринимается как заведомо опасная, вредная.

Любопытно, что внешняя установка на достижение договорённости ни с одной из сторон не встретила сопротивления (что вполне ожидаемо на встречах такого формата и с таким составом участников). Но и здесь сработало клише образовательной машинерии: всё уже установлено, и дано, и формализовано в отношениях непосредственных участников процесса. Поэтому понятным было стремление участников «по-быстрому ДОГОВОРИТЬСЯ» о чём-то без особого беспокойства о необходимости обеспечить исполнение соглашений.

Таким образом, переговоры, с одной стороны, не вызвали никакого неприятия (зачем? о чём?), но реализовались в формате характера своеобразной имитации. Поскольку уже и так всё определено и распределено, и стороны только уточняют (в лучшем случае) знание и понимание известных форм, оставаясь в то же время «закрытыми» в части интересов и особенно их столкновения.

Для того чтобы в этих условиях обнаружить противоречивый характер интересов сторон понадобились достаточно серьезные усилия модератора, которому пришлось останавливать процесс и прояснять понимание целевых установок, их оснований, перспектив реализации представляемых предложений и рисков их неисполнения.

Нам удалось самим с достаточной очевидностью обнаружить и понять, что без переговорного процесса, с установкой на подлинное соглашение и с его обязательным исполнением со стороны всех заинтересованных субъектов, образовательный процесс представляет собой устойчивые взаимные социокультурные атрибуты, которые имеют очень мало общего с подлинными интересами участников и, следовательно, весьма маловероятно способствующих достижению сторонами соответствующих культурных целей.

### Литература

- Берман 1998 – *Берман Г.* Западная традиция права: эпоха формирования. МГУ, 1998. – С. 127–153.
- Бурдые 1996 – *Бурдые П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений. // Socio-Logos 96. Альманах Российско-Французского центра социологических исследований. Института социологии РАН, М., 1996. – С. 8–31.
- Выготский 1931 – *Варшава Б. Е., Выготский Л. С.* Психологический словарь. – СПб.: Трона Троянова-Роща Академии, 2008.
- Хасан 2016 – *Хасан Б. И.* Отношение к конфликту и переговороспособность. Человек. RU: Гуманитарный альманах. Новосибирск: НГУЭУ, 2016. № 11. – С. 46–55.